

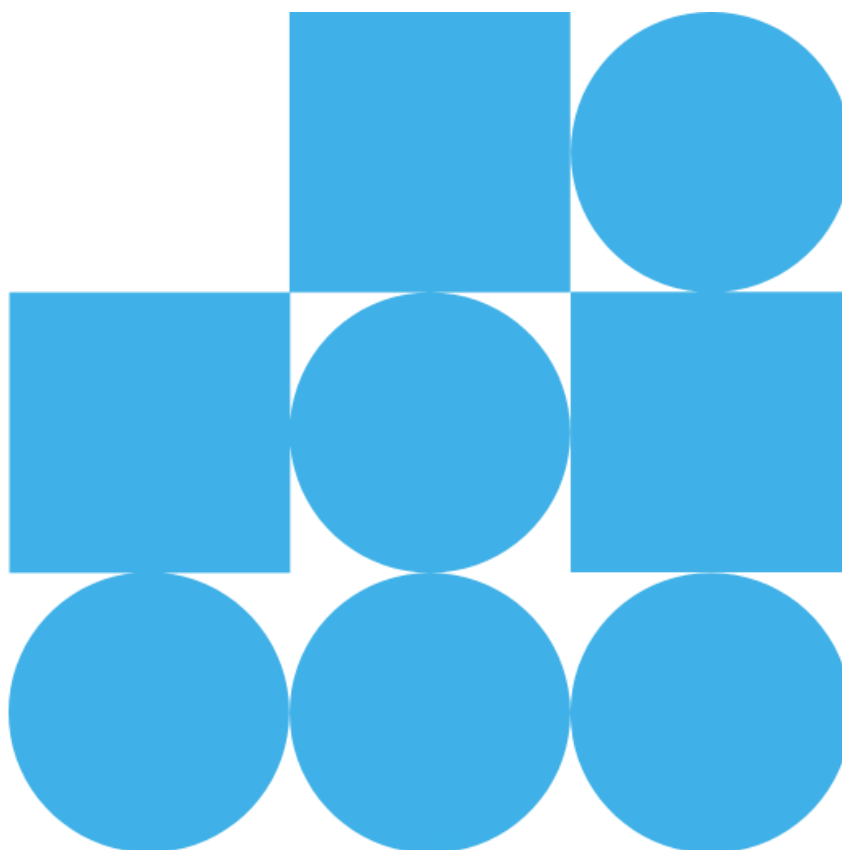


Oktatási Gyakorlatok Sorozat 32

Filozófia Gyerekeknek

Keith J. Topping, Steve Trickey, and Paul Cleghorn

Translation: Zsuzsanna Palinkas



Translation Disclaimer

The IBE and the IAE take this opportunity to express their profound gratitude to all those scholars who have provided translations into other languages. However, the IBE and the IEA would like to point out that, although an evaluation of these translations is conducted, the final responsibility for the precision of the translation remains entirely with the translator.

Serie Prácticas Educativas

Kiadói testület

Educational Practices Series

Társ-elnökök

Ydo Yao

UNESCO Nemzetközi Oktatási Iroda (IBE)

Stella Vosniadou

Dél-Ausztráliai Flinders Egyetem, Ausztrália

Tagok

Lorin Anderson

Dél-Carolinai Egyetem, USA

Maria Ibarrola

Nemzeti Politechnikai Intézet, Mexico

Vezető szerkesztő

Simona Popa

UNESCO Nemzetközi Oktatási Iroda (IBE), Svájc

The International Academy of Education - IAE (Nemzetközi Oktatási Akadémia)

A Nemzetközi Oktatási Akadémia – IAE - egy non-profit tudományos egyesület, amely oktatással kapcsolatos kutatásokat, azok terjesztését és végrehajtását támogatja. 1986-os alapítása óta az Akadémia elkötelezetten növeli részvételét világ szerte a kritikus oktatási problémák megoldásával kapcsolatos kutatásokban. Emellett fontos törekvése a jobb kommunikáció biztosítása a vezérelvek kidolgozói, a kutatók és a gyakorlati végrehajtók között.

Az Akadémia székhelye a brüsszeli Royal Academy of Science, Literature, and Arts, koordinációs központja Ausztráliában van, a Curtin University of Technology Perth.

Az IAE általános célja, hogy emelje a tudományos színvonalat az oktatás minden területén. Ennek érdekében az Akadémia folyamatosan biztosítja a nemzetközi jelentőségű kutatásokon alapuló megállapítások szintézisét, a kutatások értékelését, tájékoztat azok tényszerű alapjairól, valamint az alapelvekhez való illeszkedéséről.

Az Akadémia Igazgató Tanácsának jelenlegi tagjai:

Doug Willms, University of New Brunswick, Canada (Elnök) Barry Fraser, Curtin University of Technology, Australia (Ügyvezető Igazgató)

Lorin Anderson, University of South Carolina, USA (Megválsztott elnök)

Maria de Ibarrola, National Polytechnical Institute, Mexico (Leköszönő elnök)

Marc Depaepe, University of Leuven, Belgium Kadriye Ercikan, University of British Columbia, Canada
Gustavo Fischman, Arizona State University, USA

www.iaoed.org

The International Bureau of Education - IBE (Nemzetközi Oktatási Iroda)

A Nemzetközi Oktatási Iroda – IBE - 1925-ben alapult svájci pedagógusok vezetésével, mint egy nem állami intézmény azzal a célkitűzéssel, hogy intellektuális vezéreket közvetítsen, valamint népszerűsítse a nemzetközi együttműködést az oktatás területén. 1929-ben az IBE az oktatás területén elsőként vált kormányok közti szervezetté. Ugyanebben az évben a szervezet élére Jean Piaget-t, a Genovai Egyetem pszichológia professzorát nevezték ki, aki 40 évig vezette az IBE-t Pedro Rosselló társigazgatóval együtt.

1969-ben az IBE az UNESCO részévé vált, miközben megtartotta intellektuális és működési autonómiáját.

Az IBE az UNESCO I. kategóriájú intézménye, kiválósági központ a tananyagok és azzal kapcsolatos ügyek területén. Küldetése, hogy javítsa a tagállamok teljesítményét a tananyag fejlesztésében és megvalósításában, amely biztosítja a méltányosságot, minőséget, a fejlődésnek való megfelelést, és a források hatékonyságát az oktatásban és tanulmányi rendszerekben.

Az IBE-UNESCO megbízatásának stratégiai célja, hogy támogassa a tagállamok fenntartható fejlődés irányába tett törekvéseit (4. célkitűzés), a mindenki számára hozzáférhető minőségi oktatást, és más fenntartható célkitűzéseket, amelyek a hatékony oktatás és tanulási rendszerek területén elért sikerességtől függenek.

www.ibe.unesco.org

A sorozatról

A sorozatot 2002-ben indítottuk az IAE (Nemzetközi Oktatási Akadémia) és az IBE (Nemzetközi Oktatási Iroda) közös vállalkozásaként. Eddig 30 kiadványt került kiadásra angol nyelven, melyek közül sokat számos más nyelvre lefordítottak. A sorozat sikere rámutat arra, hogy az oktatásban igény mutatkozik a gyakorlati és időszerű kutatásokon alapuló információra.

A sorozat az IBE azon törekvésének is az eredménye, hogy olyan globális partnerkapcsolatokat alakítson ki, amelyekben elismerik a tudást, mint kulcsfontosságú közvetítőt a legújabb tudáshoz való lényegi kapcsolódás javításának eszközeként a célok megfogalmazói és a különféle gyakorlati szakemberek számára. A releváns tudáshoz való könnyebb hozzáférés alapvető szükséglet az oktatásban dolgozók, döntéshozók és kormányok számára. Ez a tudás segíthet abban, miként közelítsenek meg olyan globális problémákat, mint többek között a tananyag, tanítás, tanulás, értékelés, migráció, konfliktusok, munkavállalás és méltányos fejlődés.

A kormányoknak gondoskodniuk kell arról, hogy oktatási rendszerük megfeleljen a lényeges elvárásoknak és annak a kétségbe vonhatatlan megbízatásnak, amely a tanulás elősegítése és végső soron hatékony, egész életen át tanuló egyének nevelése. A 21. század tartalmi változásainak agresszív tempója szükségessé teszi az egész életen át tartó tanulást, az alkalmazkodóképességet, gyorsaságot az alkalmazkodásban, és a rugalmasságot, melyek szükségesek ahhoz, hogy megfeleljünk a kihívásoknak és lehetőségeknek. Mégis a világ sok országában a tanulás hatékony megkönnyítése, támogatása még mindig ijesztő kihívásnak számít. Az iskolai tanulmányok eredménye továbbra is gyenge, egyenlőtlen. A tanulók elfogadhatatlanul magas százaléka nem éri el az olyan életen át tartó tanuláshoz szükséges alapvető kompetenciákat, mint például alkalmazható írás-olvasás tudás, digitális ismeretek, kritikai gondolkodás, kommunikáció, probléma megoldás, valamint az élethez és munkavállaláshoz szükséges kompetenciák. Megfigyelhető egyfelől az egyes rendszerek sikertelensége a tanulás könnyebbé tételének területén, amely együtt létezik az oktatás különböző területein végzett kutatások lenyűgöző eredményeivel, melyek többek között a tanulás tudománya, kiváltképpen a tanulás idegrendszeri alapjainak kutatása, valamint a technikai vívmányok területe.

Az IBE tudás közvetítő kezdeményezése keresi annak a módját, hogy megszüntesse a távolságot a tanulással kapcsolatos tudományos ismeretek és azok alkalmazása között az oktatás célkitűzései területén és a gyakorlatban. Azon meggyőződés vezérli, miszerint a tanulás mélyebb megértése javítani fogja a tanítást, tanulást, értékelést és az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó hozzáállást. Ahhoz, hogy hatékonyan előre lássuk és vezessük a szükséges fejlesztéseket, mind a döntéshozóknak mind a gyakorlati szakembereknek tisztában kell lenniük a tudománnyal folytatott nagy jelentőségű párbeszéddel.

Az IBE tisztában van az eddig végzett fejlesztésekkel, illetve azzal is, hogy még sok munka áll előttünk. Ez csak megbízható partnerkapcsolatok segítségével, elkötelezettséggel és együttműködéssel lehetséges, az eddig tanultakra alapozva és a tudás folyamatos megosztása által.

Az Oktatási Gyakorlatok kiadványai az IAE és az IBE ezen folyamatos törekvését illusztrálják, melyek célja, hogy tájékoztassa az oktatási vezetőket és az oktatásban dolgozókat a legújabb kutatásokról és változásokról a tananyag és tanterv fejlődésével, tanítással, tanulással és értékeléssel kapcsolatosan.

Korábbi kiadványok az 'Educational practices' sorozatból:

1. Teaching by *Jere Brophy*. 36 p.
2. Parents and learning by *Sam Redding*. 36 p.
3. Effective educational practices by *Herbert J. Walberg and Susan J. Paik*. 24 p.
4. Improving student achievement in mathematics by *Douglas A. Grouws and Kristin J. Cebulla*. 48 p.
5. Tutoring by *Keith Topping*. 36 p.
6. Teaching additional languages by *Elliot L. Judd, Lihua Tan and Herbert, J. Walberg*. 24 p.
7. How children learn by *Stella Vosniadou*. 32 p.
8. Preventing behaviour problems: What works by *Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang and Suad al-Ghaith*. 30 p.
9. Preventing HIV/AIDS in schools by *Inon I. Schenker and Jenny M. Nyirenda*. 32 p.
10. Motivation to learn by *Monique Boekaerts*. 28 p.
11. Academic and social emotional learning by *Maurice J. Elias*. 31 p.
12. Teaching reading by *Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt and Michael L. Kamil*. 23 p.
13. Promoting pre-school language by *John Lybolt and Catherine Gottfred*. 27 p.
14. Teaching speaking, listening and writing by *Trudy Wallace, Winifred E. Stariha and Herbert J. Walberg*. 19 p.
15. Using new media by *Clara Chung-wai Shih and David E. Weekly*. 23 p.
16. Creating a safe and welcoming school by *John E. Mayer*. 27 p.
17. Teaching science by *John R. Staver*. 26 p.
18. Teacher professional learning and development by *Helen Timperley*. 31 p.
19. Effective pedagogy in mathematics by *Glenda Anthony and Margaret Walshaw*. 30 p.
20. Teaching other languages by *Elizabeth B. Bernhardt*. 29 p.
21. Principles of instruction by *Barak Rosenshine*. 31 p.

22. Teaching fractions by *Lisa Fazio and Robert Siegler*. 25 p.
23. Effective pedagogy in social sciences by *Claire Sinnema and Graeme Aitken*. 32 p.
24. Emotions and learning by *Reinhard Pekrun*. 30 p.
25. Nurturing creative thinking by *Panagiotis Kampylis and Eleni Berki*. 26 p.
26. Understanding and facilitating the development of intellect by *Andreas Demetriou and Constantinos Christou*. 31 p.
27. Task, teaching and learning: improving the quality of education for economically disadvantaged students by *Lorin W. Anderson and Ana Pešikan*. 30 p.
28. Guiding principles for learning in the twenty-first century by *Conrad Hughes and Clementina Acedo*. 24 p.
29. Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind by *Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterham and Sherice N. Clarke*. 32 p.
30. Proportional reasoning by *Wim Van Dooren, Xenia Vamvakoussi, and Lieven Verschaffel*. 30 p.
31. Math Anxiety by *Denes Szűcs and Irene Mammarella*. 34 p.

A fenti kiadványok letölthetők az IEA website-ról → <http://www.iaoed.org> vagy IBE → <http://www.ibe.unesco.org/publications.html>. Papír alapú változat igényelhető: IBE, Publications Unit, P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland. Megjegyzés: néhány kiadvány kifogyott, de letölthetők az IEA és IBE honlapjairól.

Tartalomjegyzék

3	<i>A Nemzetközi Oktatási Akadémia / International Academy of Education - IAE</i>
4	<i>A Nemzetközi Oktatási Iroda / International Bureau of Education -IBE</i>
5	<i>A sorozatról</i>
9	Bemutató
10	1. Filozófia Gyerekeknek (Philosophy for Children, P4C) Mi ez?
12	2. Filozófia Gyerekeknek: Hogyan hajtsuk végre?
16	3. Szociális és emocionális hatások kiváltása
18	4. A vizsgálódó csoport kialakítása
20	5. Kérdezzük meg, hogyan csináltuk ezt? - A metakogníció támogatása
21	6. A hatások hosszú távú biztosítása - Fenntartás
22	7. A hatások osztálytermen túli hatásának biztosítása - Általánosítás
23	8. A hatások biztosítása a felnőtt életre vonatkozóan - Állampolgárság
24	Következtetések

Ez a kiadvány 2020-ban készült az International Academy of Education (IAE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgium, és az International Bureau of Education (IBE), P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland gondozásában. Díjmentesen elérhető és szabadon sokszorosítható illetve lefordítható más nyelvekre. Bármely kiadványról, amely részben vagy egészben felhasználja a szöveget, másolat küldendő az IAE és az IBE részére. A kiadvány az interneten is elérhető.

Lásd a "Publications" címszó alatt, "Educational Practices Series" oldal a: www.ibe.unesco.org internet címen.

A szerzők felelősek a kiadványban szereplő tények kiválasztásáért és prezentálásáért és a benne foglalt vélemények kifejtéséért, melyek nem szükségszerűen megegyezők az UNESCO/IBE véleményével. Az alkalmazott megnevezések és az anyag megjelenítése ebben a publikációban nem utal semmilyen véleményre az UNESCO/IBE részéről bármely ország jogi státuszával, területével, városával, vagy körzetével, vagy azok hatóságaival, illetve határvonalaival, országhatáraival kapcsolatosan.

Bevezetés

A világ sok országában a tanítás abból áll, hogy a tanár átad információkat az osztálynak, majd kérdéseket tesz fel, hogy ellenőrizze a megértést, vagy kiterjessze az alaptémát. A probléma ezzel kapcsolatban az, hogy a munka túl sok gyermekkel történik és a tanár gyakran ugyan azoknak a hangadó gyermekeknek teszi lehetővé, hogy hozzászóljanak. Az idő szorítása végett pedig a tanár gyakran egyszerű kérdéseket tesz fel, melyek csak igen-nem választ igényelnek, és kevés időt ad a tanulóknak ahhoz, hogy kimondják azt, amit nehezen tudnak megfogalmazni. Következés képpen a tanár arra kap választ, amit a gyerekek már tudnak, és nem arra, amit épp megérteni próbálnak.

A tanárok egy része tisztában van a kooperatív tanulás jelentőségével, a differenciálás/kis csoportos tanítás, és a csoportmunkában történő tanulás más formáival, melyek a tanulók egymás közti kommunikációját hangsúlyozzák a tanárral történő helyett. Természetesen az egyenrangúval való beszélgetés nem fog a tanárral történővel azonos minőségű interakcióhoz vezetni, de a csoporttagok sokkal könnyebben elérhetőek. Itt az a probléma, hogy a tanároknak gyakran nincs idejük olyan módon strukturálni a diákok közötti interakciót, hogy az a lehető legproduktívabb legyen. Lehet, hogy azt állítják, csoportokban történő tanulást végeznek, ám ha egy kívülálló betekintene az osztályterembe, könnyen láthatná, hogyan lehetne nagyban javítani ezen.

A Filozófia Gyerekeknek program (a továbbiakban: Program) segíteni tudja a kooperatív és csoportos tanulást és átalakítani őket egy a kritikai és kreatív gondolkodási képességeket fejlesztő módszerré. Jelen kiadvány célja, hogy leírja, mi a Filozófia Gyerekeknek program és hogyan alkalmazzuk az osztályteremben. Hét fejezetből áll, mely mindegyikében leír egy alapelvet, és az arra vonatkozó kutatások eredményeit, az osztályteremben való gyakorlati alkalmazás ismertetését, és javaslatot tesz a további olvasmányokra.

Az első részben megfontoljuk a Program hatékonyságát, és annak a módját, hogyan kezdhethjük el az alkalmazását az osztályban – a diákok életkorának megfelelő differenciálással. A második fejezetben leírjuk, hogyan hajtsuk végre - gyakorlati példával kísérve. A harmadik fejezetben tárgyunkat megfontoljuk, hogy a Program hogyan fejleszti a szociális és érzelmi területeket. A negyedikben leírjuk ezen alapelvek kiterjesztésének módját, mellyel az osztályteremben egy úgynevezett vizsgálódó közösséget alakíthatunk ki. Mindazonáltal eddig a munkának csak a felét végeztük el.

Az 5. fejezetben megtárgyaljuk, hogyan tudják a tanárok arra biztatni a tanulókat, hogy megfigyeljék a saját gondolkodásmódjuk természetét annak érdekében, hogy a jövőben jobban szabályozhassák azt – más szavakkal hogyan történik a „meta-kogníció fejlesztése”. Azután a 6. fejezetben megfontoljuk, hogyan biztosíthatjuk, hogy a Program hatása hosszú időn keresztül tartson, akkor is, amikor a tanulók már nem vesznek részt a benne, talán másik iskolába járnak – „fenntartás”. A 7. fejezetben megvizsgáljuk, hogyan biztosíthatjuk azt, hogy a Program hatása az osztályterem kívül is működjön, a hét másik tanórán (ugyanazzal a tanárral, vagy másikkal), és az iskolán kívül az otthoni események során, illetve más közösségekben - „általánosítás”. A 8. fejezetben arra keresünk választ, hogyan tudják a tanárok fenntartani a Program hatását hosszú távon, ahogy a tanulók felnőtté és felelős polgárokká válnak, és hogyan marad a gondolkodásuk egyensúlyban, érvekkel alátámasztva. Végül a Következtetésekben megfontoljuk, hogy milyen körülmények között érvényes és megbízható a Filozófia Gyerekeknek program.

1

Filozófia Gyerekeknek

Mi is ez?

A Filozófia Gyerekeknek program egy gondosan felépített pedagógiai módszer, mely lehetővé teszi és arra készíti a gyerekeket, hogy racionális és megalapozott válaszokat tudjanak adni olyan fontos kérdésekre, amelyekre nincs egyszerű válasz.

Kutatási eredmények

A Program nem nagy filozófusok életéről és gondolatairól szól, hanem a kritikai és kreatív gondolkodás kérdéséről a gyakorlatban. A gyerekek természetes kíváncsiságát használja ki ahhoz, hogy bevonja őket egy filozofikus párbeszédbe, más szóval egy mély beszélgetésbe olyan kérdésekről, melyekre nincs egyértelmű válasz és ahol különböző álláspontok, magyarázatok és megítélések merülhetnek fel. Azáltal, hogy belemerülnek az egymástól eltérő, esetleg ütköző álláspontok megvitatásába, a gyerekek megtanulnak tisztábban érvelni, és megindokolni a véleményüket, miközben azt is megértik, hogyan épül fel egy érvelés.

A Filozófia Gyerekeknek programot a világ több, mint 60 országában használják, köztük fejlődő országokban is. Sikeresen alkalmazzák az óvodától az általános iskolán át a középiskoláig, egyetemeken és munkahelyeken. Ez a Program különbözik a többi kritikai gondolkodással foglalkozó gyakorlattól, hiszen olyan nehéz kérdésekkel foglalkozik, melyek zavarba ejtenének sok felnőttet. A tanári megközelítés azonban nagyon kíméletes, az élet bármely kérdésével kapcsolatosan alkalmazható, hatással van a szociális és az érzelmi életre éppúgy, mint az értelmi fejlődésre, ráadásul az iskolán kívül a való élet kihívásaira is érvényes.

Két metaanalízis (Trickey és Topping, 2004; García-Morison, Robollo és Colom, 2005) következetes és nagy mértékű javulást mutatott ki az értelmi fejlődés, a legmagasabb iskolai végzettség és a szociális-érzelmi fejlődés terén. Egy skóciai általános iskolában (Topping and Trickey, 2007) és egy USA-beli középiskolában (Fair és mások, 2015) az értelmi képességeket vizsgáló teszteken kimutatták, hogy a Programban részt vevő tanulók jobban teljesítenek a kontrollcsoporthoz képest. Angliában 48 általános iskolában egy éven keresztül a Programban részt vevő tanulók magasabb teszteredményeket értek el matematikából és olvasásból, mint a kontroll csoportok, ráadásul a legmagasabb eredményeket a hátránnyal rendelkező tanulók érték el (Gorard, Siddiqui, és See, 2017). Nemcsak javultak a gondolkodási képességek, hanem a más tanulmányi területeken való előrelépés is. Ez fontos információ azon tanárok részére, akik azért tartózkodnak új dolgokat bevezetni a tanítási gyakorlatukba, mert attól félnek, hogy az kiszorítja a törzsanyagot.

Az osztályteremben

Egyes tanárok számára a Program meglehetősen ijesztően hangozhat. Eleinte tűnhet úgy, mintha a tanár nem tudná minden kérdésre a helyes választ. A valóságban azonban ezzel lehetővé teszi, hogy az osztály alaposan megvizsgálja saját gondolkodásmódját. Lehetséges, hogy a tanulók olyan érvelésekkel állnak elő, amikről nem is gondolta volna a tanár, hogy képesek. Valójában, a tanárok is elgondolkodnak rajta, hogy vajon ők fel tudnának-e építeni egy megfelelő érvelést, miközben hagyják a gyerekeket, hogy saját maguk

tegyék a dolgukat. Ám mindezek a problémák eltűnnek, amikor Programot gyakorlatban alkalmazzuk. A tanár az elején kijelenti, hogy van amire - akár mindenre - ő maga nem tudja a választ. Ez egy hosszútávú folyamat a jobb gondolkodás fejlődése érdekében, nem jelent azonnali jobb gondolkodást.

Tehát, hogyan tudnánk a Programot különböző korcsoportok számára alkalmassá tenni? Nagyon széles körben használjuk az óvodától a munkahelyig, de nyilván nem mindenhol ugyanolyan formában. Kétfajta fejlődési folyamat zajlik.

Az egyik, a diákok fejlődése az év során a Program eredményeként, aminek során egyre magabiztosabbak, jártasabbak lesznek a módszerekben, egyre kifejezőbbek, választékosabbak az elvont fogalmak alkalmazása terén, és óvatosabbak a véleményeik megindoklásával és alátámasztásával kapcsolatosan. A 4. részben leírjuk az ilyenfajta fejlődés három szakaszát.

A másik a különböző korosztályok fejlődésének jellemzői az óvodában, az alsó illetve a felső tagozaton, a középiskolában, egyetemen és a munkahelyi környezetben. Például az óvodában a pedagógus egy nagyon rövid és egyszerű történetet fog gondolatébresztőként használni, néhány rövid, a gyerekek életkorának megfelelő kérdést tesz fel, párokat bátorít arra, hogy megbeszéljék egymással a hallottakat, de csak viszonylag rövid ideig. Ezután egy hosszabb, nagyrészt a pedagógus által irányított közös megbeszélés következik. Ezzel ellentétben a középiskola felsőbb osztályaiban a tanár egy hosszú, összetett és ellentmondásos történetet, filmet, vagy képet hoz fel stimulusként, sokkal több és összetettebb kérdést fogalmaz meg, a páros megbeszélésnek sokkal nagyobb teret enged, hogy az konstruktív lehessen. Mindezt rövidebb közös megbeszélés követi, ami inkább a diákok által irányított. A tanár használhat stimulusként az aktuális tanulmányokkal (pl. a tudományos tárgyakkal), vagy a munkával kapcsolatos problémát. Ám mindenképpen figyelmet kell fordítani arra, hogy a Program során ne legyen túlzottan beszűkült kérdéskörrel foglalkozunk, mert lehetséges, hogy ilyen esetben a metakognitív hatások a diákok gondolkodásának csak kis területén jelennének meg. Tehát az alapvető folyamat mindig ugyan az marad, ám a konkrét korosztályhoz igazítva.

Összességében a Program sokkal inkább a társadalmi konstrukcionizmusra alapoz (Vygotsky, 1962), mint a viszonylag fix fejlődési stádiumokra (Piaget és Inhelder, 1969). Nem állítja, hogy egy gyermekben rejlő potenciál előre tudható, hanem azt, hogy ezt a folyamat során kell feltárni. Ezt részletesebben tárgyalja Topping, Trickey, és Cleghorn, 2019, kiváltképp az 5. és 6. fejezetben.

Javasolt olvasmányok: Garcia-Moriyon, Robollo, and Colom, 2005; Fair és mások., 2015; Gorard, Siddiqui, és See, 2017; Piaget and Inhelder, 1969; Trickey és Topping, 2004; Topping és Trickey, 2007a; Topping, Trickey, és Cleghorn, 2019; Vygotsky, 1962

2.

Filozófia gyerekeknek

Hogyan csináljuk?

A Program célja, hogy filozofikus párbeszédet alakítson ki az osztályteremben. Fontos, hogy ez úgy történjen, ahogy alább le van írva, ahelyett hogy magunk találnánk ki. Amint némi tapasztalatot szereztünk, megpróbálhatjuk lépésről lépésre a saját kontextusunkba helyezni.

Kutatási eredmények

A filozofikus párbeszéd lényege nem pusztán véleménycsere, sokkal inkább azt mondhatnánk, hogy egy olyan környezet megteremtése ahol a diákok kénytelenek megindokolni a véleményeiket. A filozofikus párbeszéd mélyebb elköteleződést eredményez a diákok és a megbeszélte téma között, így a tanulást mélyebb megértési szintre tudja emelni (Topping, Trickey és Cleghorn, 2019). Ugyanakkor a megfelelő módszert kell alkalmazni ahhoz, hogy működjön.

A tanár a saját hallgatásával teret kell engednie a diákok hozzászólásainak, így a gyermek ki tudja fejezni azt, amit valóban mondani akar. A tanulók véleményének figyelmes meghallgatása nemcsak, hogy elősegíti a mély beszélgetések kialakulását, de ráadásul a diákok elismerését is felkelti (Fair és mások, 2015).

Amit a tanár tehet:

- Ad gondolkodási időt a tanulóknak.
- Második, újabb kérdést tehet fel.
- Támogat, segít.
- A teljes csoportot megkérdezi.
- Értő meghallgatással fordul a tanuló felé.
- Nem ítélezik.

Amit a gyerekeknek kellene tenniük:

- Nyitott és kifejtési való kérdéseket feltenni.
- Bizonyítékot felhozni és példát mondani.
- Összehasonlításokat tenni.
- Összefoglalni, értékelni.
- A dolgok tisztázására törekedni.

A tanár a következőkkel segítheti a megismerési folyamatot:

- A figyelmet a fontos pontokra irányítja.
- A megfelelő viselkedésre biztatja a gyerekeket (például hogyan figyeljenek és hogyan válaszoljanak egymásnak).
- Az építő hozzászólásokat dicsérettel jutalmazhatja.
- Nem elégszik meg a pusztán beszélgetéssel.

A gyerekek törekedjenek:

- A figyelmüket a beszélőre irányítani.
- Nem leszólni másokat.
- Emlékezni rá, hogy nem kötelező megszólalniuk.
- Tiszteletben tartani mások nézőpontját.
- Az igazsághoz húnek és nyitottnak lenni.

Alkalmazás a gyakorlatban

Ültetés: Nagyon fontos, hogy a gyerekek úgy helyezkedjenek el, hogy lássák egymást – ez függ a rendelkezésre álló területtől. Néhány tanár kör alakú ülésrendet alkalmaz, ám ez néha nem lehetséges és a gyerekek félkör vagy patkó alakban helyezkednek el.

Szabályok: Az alapvető szabályokat előre lefektetik, melyek arra bátorítanak, hogy mindenki felé tiszteletet mutassanak. A tanár feladata bevinni a gyerekeket a fő szabályok felállításába, hogy ily módon a sajátjuknak érezzék azokat.

A figyelem gyakorlat: Ez egy egyszerű módja annak, hogy segítsünk a gyerekeknek a teljes figyelmüket összpontosítani (ne felejtjük, lehet hogy valami egészen más dologgal voltak épp elfoglalva). A gyakorlat során az elmében jelen lévő zaj lecsendesedik. A tanuló mentálisan, fiziológiailag és érzelmiileg a gondolkodást és tanulást legjobban elősegítő állapotba kerül. „Először irányítsd a figyelmed az érintésre. Érezd a lábad súlyát a padlón...a test súlyát a széken...a ruha érintését a bőrön...(szünet). Most láss, és anélkül, hogy megneveznél bármit is az elmédben, láss színeket...formákat...a teret a formák között. Most irányítsd a figyelmedet a hallásra. Hallj meg minden hangot a közeledben (az osztályteremben)... most engedd a hallást kiterjedni a legtávolabb hallható hangokig...(szünet). Most próbáld meg ezt az éberséget megtartani egy pár pillanatig.”

Stimulus: A stimulus a csoport érdeklődésének a felkeltésére szolgál. Lehet ez egy történet, egy vers, egy kép, egy rövid video vagy egy élethelyzet, amely bevezeti a témát, amelyből egy filozofikus kérdés adódik és amely morális megfontolásra kényszerít, vagy morális kérdéseket vet fel. Gyakran kétértelmű helyzet adódik, vagy olyan amelyben nincs tiszta egyetértés. Különböző témák merülhetnek fel: barátság, másoknak való segítség, együttműködés, korrektség, türelem, megosztás, megbocsájtás, szabadság, düh, szépség, félelem, zaklatás (bullying), boldogság, remény és hazugság. Ezópus meséi nagyon hasznos forrásai a stimulusoknak – példákat találunk elektronikus könyvtárban pl. Library of Congress (<http://read.gov/aesop/001.html>).

Kérdések: A tanárok megfelelő kérdéseket alkotnak, amelyekkel tisztázásra, érvelésre és bizonyítékokra törekednek (és arra készítetve a gyerekeket, hogy először gondolkodjanak, aztán válaszoljanak). Ezzel gyakorlatra tesznek szert a meghallgatásban, abban, hogy a témánál maradjanak, megállapításokat tegyenek és valaki álláspontjának a lényegét összefoglalják. Nagyon fontos annak a képessége, hogy jó kérdéseket alkalmazzunk (tanár és diákok). Ebben a kontextusban a „jó” kérdés nyitott, amely segít többet megtudni a párbeszéd témájáról, és tudásra szert tenni. Ilyen kérdések alkalmazásával, a párbeszéd mélyebbé és jelentőség teljesebbé válik. Ilyen kérdések lehetnek

- Milyen okaid vannak arra, hogy ezt mondod? Tudsz erről többet mondani? (Tisztázás)
- Honnan tudod ezt? Mi a bizonyosságod/bizonyítékod erre? Mire alapozod ezt? (Alátámasztás/bizonyíték keresése)
- Van másik nézőpont is erre? Tudod ezt más módon kifejtetni? (Alternatív nézőpont keresése)
- Miért gondolod ezt? Mi ennek az oka? (Felszínesség vizsgálata)
- Ha ... akkor mit gondolsz arról, hogy ...? Azt mondtad...de mi van azzal, hogy...? (Támogatás)

- Hogyan próbálhatnánk ki ezt a gyakorlatban? Ez összhangban van azzal, amit először mondtál? (Bevonás)
- Össze tudja valaki foglalni a főbb pontokat? Hova vezetett az elmélkedésünk? (Értékelés)

Természetesen, a diákok válaszaire a tanár reagál, amennyiben ezek magas szintűek, vagy mélyebb gondolatokhoz vezetnek. Ahogy a Programmal előre halad a társaság, a kérdezési folyamatot vezethetik a gyerekek, akik magabiztosságra tesznek szert azáltal, hogy megtanulják hogyan kell kérdezni ahelyett, hogy csak a válaszadásra koncentrálnának.

Csoportmunka: A diákok párban dolgoznak (vagy hármassával, ha nem jön ki a páros) és arra kérjük őket, hogy beszéljék át az addigi gondolatmenetüket. Ez biztosítja, hogy a diákok tisztán értsék, miről szolt a stimulus, és ami ennél is fontosabb, elkezdik feldolgozni a stimulusban megjelenő gondolatokat. Ez a terület a diákok magabiztosságát is építi. Azok, akik nem szívesen fejtik ki a gondolataikat és véleményüket az egész csoport előtt, elképzelhető, hogy megteszik ezt a páros munkában, vagy kisebb csoportban. Fontos, hogy a tanár ilyenkor körbe járjon és biztasson, ha kell, támogassa a dialógust. Ezen idő alatt a párbeszéd a konkrétól a személyesen át az elvont felé mozdul.

A tanárnak figyelnie kell arra, hogy elegendő idő legyen végigmenni a folyamat mindhárom fázisán. Természetesen a tanár tudatosítja a diákokban a rendelkezésre álló időt mind a három fázisnál. Amint a diákok már magasabb szinten vannak, és többet szólnak hozzá, előfordulhat, hogy kevés lesz az idő. A tanárnak be kell fejeznie az egyes részeket, hogy tovább léphessenek a következőhöz. Ha egy beszélgetés túl sok nyitott kérdést, ellentétes álláspontot hagy a diákokban, akkor a következő találkozó során vissza lehet térni ezekre, hogy valamiféle megnyugtató lezárást találjanak.

Példa (egy fiatal kezdő csoporttal)

Marvin dühbe gurul

A témák: düh, türelem, megbánás, dolgok iránti vágyakozás, vannak az állatoknak érzései?

A gyakorlat

Készüljünk fel a hallgatásra

1. Rendezzük a csoportot egy körbe. Köszöntsük őket: „Üdvözöllek titeket a filozófia csoportban”.
2. Végezzük a gyakorlatot a hallás érzékeléshez kapcsolódva, amíg a csoport elcsendesedik. Mit figyeltek meg?
3. Emlékeztessük a csoportot a megbeszélte szabályokra, főleg arra, hogy meghallgatjuk és nem szóljuk le egymást.

Stimulus:

Mutassuk be a történetet. Mutassuk meg a borítót. Mi van a képen? Mit gondoltok, hogyan érzi magát? Mit gondoltok, kiről szól a történet?

Történet, Vers,

Gyakorlat

(Hallgassunk meg különböző gondolatokat). Volt már olyan, hogy kijöttél a sodrodból?

Most olvassuk fel a történetet a csoportnak, közben mutassuk meg a képeket. Olvasás közben beszéljünk az arckifejezésekről, és az érzelmekről, de ne veszítsük el a fonalat.

Olvasás után, idézzük fel a történet eseményeit a gyerekekkel közösen. Játsszák el a különböző arckifejezéseket. Hogy érezte magát Marvin?

Mikor megtalálta az almát. (meglepődött, örült)

Mikor nem érte el az almát. (csalódott)

Mikor várta, hogy leessen az alma. (türelmes)

Mikor Molly megette az almát. (csalódott)

Mikor Marvin egyre jobban kijött a sodrából, toporzékolt és kiabált. (dühös)

Mikor elnyelte a föld. (meglepődött)

Mikor a gödörben volt?. (magányos)

Mikor Molly megjelent. (megkönnyebbült, megbánta)

Mikor minden jól végződött. (boldog)

Mikor akart egy körtét.

Gondolkodás,

páros munka,

megosztás

A gyerekek alkossanak kérdéseket, azután párban beszéljék meg a következőket:

Honnan tudjuk, ha dühösek vagyunk?

Honnan tudjuk, ha valaki más dühös?

Milyen dolgok tesznek dühössé téged?

Hogy érzed magad miután dühös voltál?

Megbánod? Megkönnyebbülsz? Más?

Tudod tettetni, hogy dühös vagy?

Tud a düh valamikor is jó dolog lenni?

Párbeszéd/

Megbeszélés terv

Téma: DÜH

Történettel kapcsolatos kérdések

Mit gondolsz, miért dühödött fel Marvin?

Mit gondolsz, Molly hogyan érezte magát, amikor Marvin olyan dühös lett rá? Miért?

Mit gondolsz, hogyan érezték magukat a csirkék, kacsák és a tehenek? Miért?

Ha te lennél Marvin, te is feldühödtél volna? Mit tettél volna?

Személyes kérdések

Voltál valaha olyan dühös, mint Marvin? (Hallgassunk meg példákat)

Milyen érzés volt?

Ha akarod, abba tudod hagyni a dühösséget?

Hogy érzed magad, amikor valaki dühös rád?

Valaha megbántad, hogy dühös voltál?

Miért?

Volt már olyan, hogy dühösnek tetteted magad?

Filozofikus kérdések

Lehet a düh jó dolog? Mikor?

Mi a düh?

Miről beszéltünk ma?

Miről beszéltünk ma?

Mennyire volt jó a mai gondolkodásunk és beszélgetésünk? (Mutassatok felfelé, vagy lefelé a hüvelykujjattal)

Kinek a párja jött elő valamilyen igazán jó gondolattal?

Mitől nagyon jó az a gondolat?

Gondolatok a hétre

Ezen a héten gondolkodjatok azon, milyen dühösnek lenni. Mi tesz

dühössé? Mi történik, mikor feldühödünk? Véget tudunk vetni a dühösségünknek? Jövő héten mondjátok el, milyen gondolataitok voltak, és hogy mit tettetek!

Javasolt olvasmányok: Fair és mások., 2015; Garcia-Moriyon, Robollo, és Colom, 2005; Gorard, Siddiqui, és See, 2017; Lennon, 2017; Trickey és Topping, 2004; Topping és Trickey, 2007a; Topping, Trickey, és Cleghorn, 2019.

3.

Szociális és emocionális hatások kiváltása

Amint a gyerekek érvelési képességei fejlődnek és értékelni kezdik azt, hogy más emberek más nézőpontokat vallanak, kedvesebbé és figyelmesebbé válnak egymással szemben

Kutatási eredmények

A tapasztalat, hogy amikor figyelmesen meghallgattunk valakit az valószínűleg erősíti az önbizalmat és az önmagunkkal való elégedettséget. A gyerekek megtanulják elkerülni azt, hogy elutasítsanak nézőpontokat anélkül, hogy megfelelően megvizsgálták volna őket. Megtanulják, hogy lehet egyet nem érteni anélkül, hogy neheztelnének. A Program erősíti a motivációt és segíti a gyerekeket abban, hogy hatékonyabb tanulóvá és gondolkodóvá váljanak. Tisztábban láthatják saját és mások szokványos viselkedésének okait, ami nagyszerű dolog, hiszen ezen a ponton nyilvánvalóvá válik a választás lehetősége. Ráadásul jobb szociális képességekre fognak szert tenni, emellett lehetőséget kapnak arra, hogy gyakorolják is azokat (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda és Lucas-Molina, 2017).

Ezek által a Program hozzájárul a szociális és érzelmi, valamint a kognitív intelligencia fejlődéséhez. Ez a következő összetevőkből áll:

- **Ön-Tudatosság** - Tudni, hogy hogyan és mit érzünk, hogy miként befolyásolja ez az egyén életét, reális elvárásokkal rendelkezni a képességeinket illetően.
- **Érzelmi önuralom** – Az érzelmek kezelése olyan módon, hogy lehetővé tegyék az éppen előttünk álló feladatvégzést, saját magunk által felállított korlátokkal rendelkezni.
- **Motiváció** – Tudomással bírni a motiváló tényezőkről és erőkről, kitartónak lenni.
- **Empátia** – Tudomással bírni arról, hogyan éreznek mások, és ezt a tudást a velünk való interakciókban alkalmazni, kapcsolatot ápolni sokféle emberrel.
- **Szociális képességek** – Képesnek lenni szociális helyzetek felismerésére és ezen készséget alkalmazni a meggyőzés, vezetés, tárgyalás, kompromisszumok elfogadása során.

Daniel Goleman (pl. 1966, 1969) tanulmányokból idézett, melyek kimutatták, hogy egy fiatal személy életkilátásait legalább annyira meghatározza az érzelmi intelligencia (EQ), mint az IQ. Azt kérdezi, „Nem kellene ezeket az életünkkel kapcsolatos nagyon fontos képességeket tanítanunk minden gyerekek – most jobban mint eddig valaha?”.

Alkalmazás a gyakorlatban

Szociális és érzelmi stimulus alkalmazása: Használjunk fel olyan párbeszédet, melyek szociális és érzelmi témákkal, problémákkal kapcsolatosak. Ilyen módon egy sor „érzelmi” kérdéssel kapcsolatos választ vizsgálhatunk meg és értékelhetünk tudatosan, biztonságos környezetben. Amikor a tanulók később valós helyzetben szembesülnek egy problémával, a párbeszéd hatása rövid „szünetként” jelenik meg – pont lehetővé téve azt, hogy a megfelelő viselkedést válasszák!

Próbáljunk ki alternatívákat a lobbanékonyág és zavarodottság esetére: A tanár előhoz szociálisan vagy érzelmileg feszült eseményekre adott válaszokat úgy, hogy felvázolja a problémát, amivel szembesültek, hogy hogyan kezelték, és megfontolás után azt, hogyan kellett volna kezelniük. Az oktatás fontos célja az önfegyelem-önszabályozás, annak érdekében, hogy a lobbanékonyágon és zavarodottságon úrrá legyünk. Ez segíti a tanulót abba az irányba, hogy bizonyos válaszokkal kapcsolatosan tudatos döntéseket hozzon,

ahelyett hogy mechanikusan, megszokásból cselekedne. (Ilyen a természetem. Korábban hasonló helyzetben így cselekedtem és legközelebb is így fogok.) Természetesen a dolgok nem változnak meg azonnal, de idővel a változás nyilvánvaló kell legyen.

Vonjuk kétségbe a régen elfogadott hiedelmek igazságát: Elképzelhető, hogy a tanulók átvettek véleményeket a szüleiktől vagy társaiktól anélkül, hogy megfontolták volna őket. Ezen kívül könnyen befolyásolhatókká válhatnak hamis információk által. A különböző közösségi médiák terjesztette hamis hírek még rosszabbá teszik a helyzetet. Könnyű elhinni történeteket, amelyek összhangban vannak meglévő hiedelmekkel. Ahogyan a politikusok egy része felfedezte, a megalapozott érvelés lehet kevésbé eredményes, mint egy egyszerű vonzódás érzelmi elfogultságaink következtében. A tanárok hozhatnak példákat hamis hírekről és próbára tehetik a tanulókat az osztályteremben zajló párbeszéd során. A tanulók néha ellentétes gondolatokkal képesek foglalkozni anélkül, hogy ez problémát okozna számukra – a Program alapvető változásokat eredményez azáltal, hogy segít a gyerekeknek állhatatossá válni gondolkodásukban.

Teremtsük meg a kölcsönös tisztelet és együttműködés kultúráját: A részvétel (részt vevés) és együttműködés kultúrája iskolai szinten elősegíti a tanulmányokat, nagyobb önbizalomhoz és jobb hatékonyság érzéséhez vezethet. A részvétel kulcsfontosságú tényező az iskolás korú gyermekek érzelmi jólétének, valamint tanár és gyermek hangulatának javításában. A részvétel növekszik a rendszeres közös vizsgálódásokat követően. A többi tanuló osztatlan, feltétel nélküli figyelme valószínűleg pozitív érzéseket ébreszt. Az ilyen fajta figyelem azt érezteti a tanulókkal, hogy meghallgatásra érdemesek, és mondandójuk megértésre lelt.

Adjunk időt a gondolatok újra szervezésére: Amikor a tanulók kifejtik meglátásaikat az osztályban, rendezniük és tovább gondolniuk kell a gondolataikat. Lehetséges, hogy hézagokat fedeznek fel a megértésükben és a sajátjuknál jobb magyarázatokkal találkoznak. Ám ez azt jelenti, hogy nemcsak feldolgozniuk kell egy új gondolatot, hanem újra is kell gondolniuk sok kapcsolódó gondolatot, amelyek nem megfelelően voltak értékelve. Sok a tennivaló egy kérdés eredménye képpen.

Dicsérjük meg a jó példákat: Valószínűleg a tanulók a folyamat során tanulni fognak egymástól. Például ha egy diák a másiktól azt hallja, hogy bizonyítékot kér valamire, akkor nagyobb valószínűséggel fogja ezt a szokást magáévá tenni és hasonlóan cselekedni. A tanár pozitívan-értékelheti a tanuló azon viselkedését, amit szeretne, hogy mások is elsajátítsanak.

Ne féljünk a zavarba ejtő kérdésektől: Igazi párbeszéd a legjobban akkor alakul ki, ha a kérdés a tanárt és a gyereket is összezavarja. Ha a párbeszéd alapjául választott kérdés összezavaró az összes résztvevő számára, akkor valószínűleg sokkal interaktívabb és tartalmasabb kommunikáció alakul ki.

Ne féljünk a megosztó kérdésektől: A tanár érezhet némi aggodalmat egy olyan téma bemutatásával kapcsolatosan, amely ellentmondásos, vagy megosztó, akár politikai vagy vallásos vagy egyéb témában. Mindazonáltal ezek pont azok a kérdések, melyek fűtött párbeszédet eredményeznek, szóval ne tántorodjunk el tőlük.

Javasolt olvasmányok: Topping és mások. 7. fejezete (2019) ezt bővebben tárgyalja. Giménez-Dasí, Quintanilla és Lucas-Molina (2017); Goleman 1996, 1999; Topping és Trickey 2007; Trickey és Topping 2006, 2007; <https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/how-controversial-topics-inspire-deeper-learning>.

4.

A vizsgálódó csoport kialakítása

A vizsgálódó csoport egy olyan csoport, amely az iránt kötelezi el magát, hogy filozofikus párbeszéd segítségével fedezzen fel gondolatokat, és amelyben a tanulók együtt gondolkoznak és egymás meglátásaira építenek.

Kutatási eredmények

Az iskolákban a csoport általában egy osztály, de a Programot lehet az osztályból kialakított alcsoportokban különböző idősávokban alkalmazni (Dunlop, Compton, Clarke, and McKelvey-Martin, 2013). Gyakran a csoportok párbeszédtechnikája egészen kifinomult szintre emelkedik. A párbeszéd menete mélyebb elköteleződést teremt a résztvevők és a megbeszélés témája között. A résztvevők rendszerezik a gondolkodásukat a kérdeztetés, elméletek felállítása és alternatív javaslatok megalkotása által. A tanulók álláspontjukat érveléssel, következtetések levonásával, levezetésekkel, az esetleges feltételezések beazonosításával, és az ellentmondások feloldásával igazolják. A folyamat során a nem tisztázott fogalmakat tisztázzák, elkerülik az általánosításokat, és a döntéseket érveléssel, és/vagy bizonyítékkal támasztják alá.

Matthew Lipman és kollégái (1980) a vizsgálódó csoportban zajló folyamatot a széllel szemben hajózó vitorláshoz hasonlították. A vitorlásnak időről-időre irányt kell változtatnia és cikk-cakkban haladnia a szél irányába, de mégis van előre haladás. Hasonlóképpen a párbeszéd fonala kanyarodhat erre vagy arra, de a fontos az, hogy közben a megértésben előre haladás történik. A csoport többet fog tudni a témáról a párbeszéd végére, mint a kezdetekor, annak ellenére, hogy talán nincsenek „jó” válaszok. A csoportnak idővel nagyrészt önirányítónak kell válnia, amelyben diákok vezetnek a kérdeztétést és a párbeszédet.

Gyakorlati alkalmazás

Hogyan ne értsünk egyet: Ha valaki nem ért egyet, jó okot kell találnia arra, hogy kifejezze azt (nem elegendő azt mondani, hogy ennek a személynek „nincs igaza”). Dicsérjük meg azokat a tanulókat, akik megfontoltan és tisztelettel nem értenek egyet.

A fejlődés első fázisa: A fejlődés kezdete ahhoz hasonló, ahogyan azt a korábbi részekben leírtuk, de néhány hónap gyakorlást igényelhet, amíg teljesen kibontakozik. A tanároknak türelmesnek kell lenniük!

A fejlődés második fázisa: Egy későbbi időpontban, hetekkel a vizsgálódások és a párbeszéd tanulásának megkezdése és gyakorlása után, a második lépés következik. Két egymással összefüggő kiegészítést teszünk, amelyek a: Gondolkozz/Párosíts/Oszd meg és az Összefüggések/Feszültségek. Az előbbihez a tanár „gondolkodási időt” ad a tanulóknak, akik csendben elgondolkozhatnak azon, hogy melyik részleteket lehetne felhasználni a stimulusból. Azután a csoportot párokra osztják, hogy egymással megbeszéljék a saját gondolataikat a témáról, valamint az ahhoz fűződő érveket és magyarázatot. Ezután következik a „megosztás”, amikor a párok megosztják az osztállyal, amire jutottak. Ezen a ponton a tanár minden javaslatot, meglátást felír a táblára. Az Összefüggések/Feszültségek kereséséhez megkérdezzük a tanulókat, hogy látnak-e bármilyen összefüggést ezek között. Meg kell indokolniuk az általuk megnevezett összefüggést, amelyet ezután a tanár a táblán színes vonallal összekötve vizuálisan is jelez. Amikor kimerítették az összefüggések lehetőségét, megismétlik a folyamatot a feszültségek keresésével. A feszültségek nem feltétlenül ellentétek, hanem olyan gondolatok, amelyek egymással ütköznek. Ezeket is

meg kell indokolni, és egy másik színnel kötni össze őket a táblán, ilyen módon felépítve egy „gondolat térképet”.

A fejlődés harmadik fázisa: Ebben a fázisban kell a tanulóknak a saját személyes filozofikus kérdéseiket megalkotni a felmerült gondolatok, témák alapján. Az első feladat választani egy témát, amelyet egy egyszerű szavazással kiválaszthatunk. Például vegyük azt, hogy a téma az őszinteség. Három vagy négy ezzel kapcsolatos filozofikus kérdést várunk. Kapcsolódik a kérdés a témához és a személyes tapasztalatunkhoz? Ha nem, hogyan javíthatnánk a kérdésem? El kellene-e vetni? Filozofikus? Túl nyilvánvaló? Érdekes megvitatásra? Mi teszi azzá? További fejlődést jelent egymással közreműködő csoportok kialakulása, melyek kérdéseket alkotnak és megegyeznek azokról. Minden csoportnak néhány kérdést kell leírnia és egymás között megbeszélnie, hogy melyik a legérdekesebb és miért. Ekkor választanak egyet, amelyet felolvasnak az osztálynak, a tanár pedig az összes javaslatot a táblára írja.

Ahogy a fejlődési folyamat állomásai előre haladnak, úgy a diákok a konceptuális fejlődésük előre haladtával egyre komplexebb kérdéseket és válaszokat alkotnak – és természetesen ahogy az idők során sok különböző témát beszélnek meg, érveléseik is többrétűek lesznek.

Javasolt olvasmányok: Dunlop, Compton és Meckelvey-Martin, 2013; Lipman, Sharp és Oscanyon, 1980; Topping és mások, 2019. 3. fejezet.

5.

Kérdezzük meg, hogyan csináltuk ezt?

A metakogníció támogatása

Azok a tanulók, akik képesek elgondolkodni a saját tanulási és gondolkodási folyamataikon (azaz metakogníciót felmutatni) hatékonyabban tanulnak, mint azok akik erre nem képesek.

Kutatási eredmények

Ebben a részben bemutatjuk, hogy a gyakorlati filozófiai vizsgálódások rendszeres gyakorlása hogyan támogatja a gondolkodásról és a tanulásról folytatott metakognitív elmélkedést. A folyamat során a tanulók mások eltérő álláspontjaival találkoznak, melyek alaposan átgondoltak és van valamilyen racionális alapjuk, mindez alapot teremt számukra ahhoz, hogy rálássanak a saját gondolkodásuk természetére (Cam, 2006). Ahogy a Programban haladnak, a diákok egyre inkább megvizsgálják a megnyilatkozásaikat, mielőtt valóban kimondanák őket. Természetesen a metakogníció lényege az, hogy nemcsak annak a meglátására neveljen, hogy hogyan gondolkodnak az adott pillanatban, hanem olyan gondolatokhoz és stratégiákhoz is el kellene vezetessen, amelyek arra vonatkoznak, hogy hogyan tudnánk jobban gondolkodni a jövőben (Worley, 2018). Ennek folytán, párhuzamosan azzal, ahogy a metakogníció fejlődik, a gondolkodás minőségének önszabályozása is fejlődni fog. Ilyen módon a gyerekek rövid távon hatékonyabb gondolkodókká válnak, ezen kívül olyan szokásokat vesznek fel, melyekkel megvizsgálják a saját gondolkodásukat, aminek valószínűleg hosszú távú hatása van.

Gyakorlati alkalmazás

Bátorítsuk a tanulókat, hogy gondolkodjanak el a saját és mások gondolkodási minőségén, és azon, hogy hogyan lehet ezen javítani.

Hüvelykujj: A diákokat arra kérjük, hogy értékeljék a párbeszédet a hüvelykujjuk felfelé, vízszintesen vagy lefelé mutatójával (jó, OK, nem jó). Hogy elkerüljük egymás befolyásolását, kérjük, hogy számolásra egyszerre mutassák a jelet (egy, kettő, három – mutasd!). Ekkor a tanár legfontosabb feladata, hogy kiválasszon néhány különböző választ és kérdezze meg a tanulót, hogy „miért”? (Az ötletért hálásak vagyunk Phil Camnek, 2006.)

A célokra összpontosítani: Ahogy haladunk a találkozásokkal, kognitív célok sora fog felmerülni. A csoport teljesítménye közösen értékelhető azzal a céllal kapcsolatban, amelyekre a fő figyelem irányult. Például, ha a cél „bizonyíték/érvelés felállítása” volt, akkor a tanulókat arra kérjük, mondják el véleményüket arról, hogy hogyan teljesített a csoport és miért. Mi hangzott el a párbeszédben, ami alátámasztja a véleményüket? Lehet-e tovább fejleszteni? Hogyan? Ilyen módon a tanulók képesek alkotni azokról a minőségekről és képességekről, amelyek egy jó filozófiai vizsgálódást jellemeznek.

Gondolkodás a gondolkodásról: A párbeszéd után, a tanárnak meg kell kérnie a tanulókat, hogy vessenek szélesebb pillantást a kialakult párbeszédre, mint egészre. Tetszett nekik, vagy nem? Mi volt jó benne, mi volt kevésbé jó? Mit gondoltak az elején, és hova jutottak, milyen gondolataik voltak a végén? Hogyan alakult a gondolkodási folyamat minősége a találkozás során? Mit próbálhatnánk javítani rajta a jövőben? Miért? Különböző gondolatok hangzottak el? A tanár felírhat néhány választ a táblára, hogy segítse a vitát. Természetesen ez maga egy önálló párbeszédévé fejlődhet. Lehetséges, hogy szükséges lesz folytatni egy

másik találkozás alkalmával.

A metakognícióhoz kapcsolódó attitűd: A tanár megkérdezi a gyerekeket, mit éreznek az elgondolkodtató feladatokkal kapcsolatban. Amikor valami nehéznek tűnő problémával találkoznak, lelkesedéssel tölti el őket és úgy érzik minél előbb bele szeretnének kezdeni, vagy esetleg aggódnak, hogy nem sikerül valami és ezért megpróbálják elkerülni a feladatot? Van valami különbség a fiúk és a lányok között? A lelkesedők így is úgy is hibáznak néha?

Metakogníció a tanulmányok során: Kik azok, akik esetleg gondolkodtak azon, hogy hogyan gondolkoznak más órákon? A metakogníció általánosítása jelzi, hogy szokássá válik, amely a jövőben is hasznos lesz. Természetesen mindez némi kritikához is vezethet más tanórák pedagógiai munkájával kapcsolatban.

6.

A hatások hosszú távú biztosítása

Fenntartás

Ha a tanár tényleg keményen dolgozik azon, hogy fenntartsa az elért eredményeket, még inkább ellenállóvá teheti a tanulókat a későbbi iskolai élet lehetséges nemkívánatos hatásaival szemben.

Kutatási eredmények

Bizonyíték van rá, hogy a Program előnyei hosszú távon is hatnak. Skóciában azok az általános iskolás gyerekek, akik részt vettek ilyen foglalkozásokon, olyan középiskolákba kerültek, ahol ezek nem folytatódtak. Mindazonáltal a teljesítményük az értelmi képességeket vizsgáló teszten jóval magasabb szintű volt a kontroll csoporténál (Toppin és Trickey, 2007c). Texasban középiskolásokat vizsgáltak 3 évvel azután, hogy a Programban részt vettek. Itt is jobb eredmények születtek, mint a kontroll csoport tanulóinál, akik nem vettek részt ilyen foglalkozásokon (Fair és mások, 2015). Emlékeztetőül, ezek a tesztek olyanokkal készültek, ahol a Program a későbbiekben nem folytatódott. Tehát ha a tanárok tényleg komolyan dolgoznak azon, hogy fenntartsák az elért eredményeket, még inkább ellenállóvá tehetik a tanulókat a későbbi iskolai élet lehetséges nemkívánatos hatásaival szemben.

Gyakorlati alkalmazás

Gondolatok a hétre: Nem hasznos, ha a tanuló azt gondolják, hogy a gondolkodás olyan valami, ami csak a filozófia órákra való. Egy átlagos találkozás befejezésének része, hogy a tanár megkéri a gyerekeket, hogy alkossák meg a saját megfontolni valójukat - „Gondolatok a hétre” – ez egy olyan gondolat, amelyet megpróbálnak alkalmazni, kipróbálni az iskolában és azon kívül a két találkozás között eltelt héten. Minden gyereknek lehet más gondolata. Ez erősíti azt, hogy gyakorlati igazolást keressenek, amivel alátámaszthatják az elgondolásukat.

A heti megfontolandó gondolatok eredménye: Amikor a gyerekek megérkeznek a következő heti találkozásra, kezdjük azzal, hogy megkérjük, számoljanak be arról, hogyan sikerült alkalmazniuk a heti megfontolandó gondolatot. Például ha a „Gondolatok a hétre” abból a kérdésből származott, hogy „mi az őszinteség”, és ez a hét során a gyermeknél további egyéni gondolatokat és önvizsgálatot eredményezett, akkor észre vehette, hogy különbség van a saját gondolatai és cselekedetei között. Ez további gondolatokhoz és kérdésekhez vezet, és így tovább körbejárva ezeket, mindig mélyebbre ásunk, a kérdés és az ahhoz kapcsolódó dolgok egyre finomabb összetevőinek szintjére. Így a folyamat ezen része megerősíti az újonnan tanultakat és összekapcsolja az elméletet a való világgal, amelyben a tanuló él.

Keressünk kapcsolatokat a korábbi témákkal: Idővel olyan témák kerülnek megvitatásra, amelyek kapcsolódnak egymáshoz. A tanár kérdezze meg a tanulókat, mire emlékeznek az előző találkozásra, ami kapcsolódhat a mai témához. Emlékeznek esetleg egy különösen jó kérdésre, vagy állításra ami ott hangzott el? Hogyan kapcsolódik a jelenlegi témához?

Javasolt olvasmányok: Fair és mások, 2015; Topping és mások, 2019, 8. fejezet; Topping és Trickey, 2007c.

7.

A hatások osztálytermen túlra való kiterjesztésének biztosítása

Általánosítás

A tudás általánosítása nagyobb valószínűséggel történik meg, ha olyan gyakorlatokat alkalmazunk, melyek ennek a tudásnak más kontextusba helyezését támogatják

Kutatási eredmények

A tanárok magabiztosabbak abban, hogy időt és energiát szánjanak a filozófiai vizsgálódásra, ha azt látják, hogy a gondolkodás fejlődése tervezetten vagy spontán átlépi a tantárgyi kereteket. A tudás általánosításának a tanult kontextuson kívüli maximalizálása létfontosságú (bár azok, akik egy adott tudományágban több tudással rendelkeznek, lehetséges, hogy abban a tudományágban jobb gondolkodást mutatnak) (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers és Sequeira, 2012). A tudás általánosítása nagyobb valószínűséggel történik, ha olyan gyakorlatokat alkalmazunk, melyek ennek a tudásnak más kontextusba helyezését támogatják. Adey és Shayer (pl. 1994-ben) „híd” gyakorlatok beépítésével maximalizálták az általánosítást. Általánosító gyakorlatok beépítése szintén központi eleme volt Feuerstein programjának (Feuerstein's Instrumental Enrichment program). Tehát a leglényegesebb az, hogy a 11 évesek értelmi képességei nagyban összefüggésbe hozhatók a későbbi, 16 éves korban mutatott teljesítményükkel a nemzeti tantárgyi teszteken (Feuerstein és mások, 1980).

Az általánosítás jelen lehet a tanári magatartásban is. A tanárok ki szokták terjeszteni a vizsgálódás gyakorlatát más tantárgyakra a „filozófia órán” kívül is, akár tudatosan, akár nem. Amellett, hogy a tanárok tudatosan inkább vizsgálódás-alapú módszereket alkalmaznak, sokan azt veszik észre, hogy maguk a tanulók is természetesen elkezdnek több és jobb kérdést feltenni más tantárgyi órákon. Az általánosítás olyan módon is történhet, hogy a vizsgálódást alkalmazzuk egy másik tudományterületen, például egy történelmi projekt kezdeteként.

Gyakorlati alkalmazás

Használjuk a Programot a teljes oktatási folyamatban: Természetesen egy általános iskolai tanárnak könnyebb a Programot más tanórákon alkalmazni, mint egy középiskolai tanárnak, mert ez utóbbi jobban függ a többi tanár lelkesedésétől és támogatásától. Mindazonáltal a Program megcélozhat kihívásokat rejtő aktuális problémákat, amelyek a szűk határokon belül mozgó tananyagon túl mutatnak. Erre példa lehet a klímaváltozás témaköre. Ez kiválthatja más tanárok támogató érdeklődését is.

Használjuk a „Jelentéstartomány” kipakolást (padlóra pakolás): Ennek a lényege, hogy megértessük, a fogalmak nem mindig (valószínűleg ritkán) egyértelműek, és a dologok kifejezésére sokféle lehetőség van. A kipakolás egy olyan gyakorlat, melyet az egész csoport végez kártyákat és egy kb. 4 méter hosszú kötelet használva. Jó néha a tanulókat mozgásra és gondolkodásra bírni! A szalagot vagy kötelet lefektetjük középen a tanulók között, akik lehetőleg kör alakban helyezkedjenek el. A kötél jelképezi a fogalmak/elgondolások körét, melyeket szeretnénk felfedezni, megvizsgálni, a két végén a szélsőséges jelentéssel. Ha a fogalom, amit vizsgálunk a szennyezés, akkor a „szennyezés” kártya az egyik végére kerül, a másik végére pedig a nem szennyezés. Ezután minden tanuló kap egy kártyát egy állítással, ami egy a szennyezéssel kapcsolatos cselekedet ír le (Pl. az autóm hamutartóját az út mellett szóróm ki). A tanulók kapnak gondolkodási időt, azután el kell helyezniük a náluk lévő állítást (egyenként) a vonalra (szalagra),

érzékelte azt, hogy mennyire közelít a cselekvés a szennyezéshez vagy nem szennyezéshez – és el kell mondaniuk, hogy miért arra a pontra helyezik. Amikor minden kártyát elhelyeztek és megindokolták azt, a csoport tagjai megkérdőjelezhetik az adott elhelyezést és elmondhatják, miért helyeznének máshova egy vagy több kártyát (lásd Topping és mások, 2019; www.routledge.com/9781138393264, download 14).

Alkalmazzuk a „Jelentéstartomány” csoportos változatát: Ez hasonlít az előző leíráshoz, azzal a különbséggel, hogy kisebb csoportokban történik. A végén egy közös megbeszélés során a csoportok elképzeléseiket összehasonlítják és egymással szembe állítják. Ez érdekes lehetőséget ad arra, hogy a különböző csoportok gondolkodási folyamatait megbeszéljük. Egy másik változat, amikor a különböző csoportok különböző témát kapnak. Kiterjeszthetjük a feladatot más megjelölésekkel, például „tény” és „vélemény”.

Javasolt olvasmányok: Adey és Shayer, 1994; Feuerstein és mások, 1980; McGuinness, 1999; Rahdar, Pourghaz és Marziyeh, 2018; Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers és Sequiera, 2012; Sutcliffe, 2003; Topping és mások, 2019, 5. fejezet és 14-es letöltés.

8.

A hatások biztosítása a felnőtt életre vonatkozóan

Állampolgárság

Az állampolgárság a későbbi felnőtt élet során feltételezi azt a képességet, mellyel különbséget tudunk tenni a racionális, ténszerű állítások és a nem ilyen jellegű állítások között, valamint várni a megítéléssel akkor, ha ez nem megállapítható.

Kutatási eredmények

Fontoljuk meg, hogy a vizsgálódó csoportok úgy viselkednek, mint nagyobb demokratikus intézmények osztálytermi leképezései – és hogy ezek a közösségek hogyan keresik az igazságot a posztigazságok/majdnem igazságok (post truth) időszakában. 2016-ban az Oxford Dictionary a „post truth” kifejezést választotta az év szavának, amelyet így definiált: „olyan körülményekre utal, ahol az objektív tények sokkal kevésbé fontosak a közvélemény formálásában, mint az érzelmek és a személyes meggyőződések.” Ezzel összefüggésben vannak az álhírek (fake news), melyet a Collins English Dictionary így határoz meg: „hamis, gyakran feltűnést keltő információ, melyet híradásnak feltüntetve terjesztenek.” Az álhír fogalma magában foglalja az olyan kitalált információk szándékos terjesztését (főleg a közösségi médiában), melyeket abból a célból alkotnak, hogy az embereket mások anyagi vagy politikai előnyhöz juttatása érdekében félrevezessék. A Twitteren megosztott állítások esetében 70%-nál nagyobb az esélye annak, hogy hamisak, mint igazak. Hatszor hosszabb ideig tart, hogy eljusson 1500 emberhez egy igaz történet, mint a hamis (Vosoughi, Roy és Aral, 2018). Pár perc alatt lehet egy gyorsan terjedő történetet kitalálni, ám hosszú órák nyomozó munkájával lehet csak leleplezni. Soha eddig nem volt ilyen jelentősége a kritikai gondolkodásnak. Ha a diákok egy demokrácia aktív, megfontoltan, analitikusan gondolkodó tagjaivá kívánnak válni, akkor a kritikai gondolkodásra alapvető szükségük lesz (Di Masi és Santi, 2016).

Gyakorlati alkalmazás

Alkalmazzuk a Programot aktuális nehéz témákkal kapcsolatosan: Amint a tanulók már járatosak a Programban, szembesíthetjük őket olyan nehéz/megosztó témákkal, mint pl. a klímaváltozás (kérdézzük meg a földrajzos, vagy társadalomtudomány témákat tanító tanárt, hogy érdeklődik-e). Létezik-e egyáltalán, és ha igen, mit tehetünk vele kapcsolatban?

Alkalmazzuk a Programot olyan témákkal kapcsolatosan, amelyek a tanulók számára izgalmasak: Nem minden tanuló számára lesz izgalmas egy olyan nagyívű jelenség, mint a globális felmelegedés, de sokkal jobban érdeklődhetnek egy a szívükhöz közelebb álló téma iránt, mint pl. „Meg kellene-e engedni a mobiltelefonok használatát az iskolákban?”.

Alkalmazzuk a Programot megszokott gondolatokkal kapcsolatosan: Azonosíttassunk be a tanulókkal régóta jelen lévő, vagy jól megszokott gondolatokat, melyektől már megszabadultak, változtattak rajta új (megbízható) információ alapján a jobb gondolkodás segítségével. Kérjük meg, hogy osszák meg ezeket a csoporttal, mert más tanulók talán még nem változtattak ezeken.

Alkalmazzuk a Programot az előítéletek/elfogultság beazonosítására: A mentális elfogultságnak általában hiedelmek a következményei – mindannyian olyan információkat keresünk, melyek alátámasztják a meglévő vélekedésünket/hitünket. Próbáljuk ki, hogy a tanulók be tudnak-e azonosítani

ilyesmit egymással kapcsolatosan – ám ezt tanácsos csoportmunkában végezni, különben a tanulók kellemetlenül érezhetik magukat.

Javasolt olvasmányok: Di Masi és Santi, 2016; Topping és mások, 2019, 10. fejezet; Vosoughi, Roy és Aral, 2018.

Következtetések

A Filozófia Gyerekeknek program egy nagyon összetett program, más szóval kifejezve igen sok elemből és részből áll. Az egész programmal kapcsolatos tényleges kutatási eredmények pozitívak. Ahogy láthattuk, a Program a teljes tanéven keresztül az általános és a középiskolában is pozitív értelmi hatással bír, különböző országokban és kulturális környezetben is (Topping és Trickey, 2007c; Fair és mások, 2015), valamint iskolaváltás után, további ilyen foglalkozásokon való részvétel nélkül is. Úgy találták, hogy a Program hatással van a többi hagyományos tantárgyban való fejlődésre is (Gorard és mások, 2017). Ezeket a megállapításokat különböző típusú tanulmányok támasztják alá, melyek pozitív hatásokat mutattak ki az osztályban való viselkedésre (Topping és Trickey, 2007b), önképre (Trickey és Topping, 2006), és a tanár-, diák percepcióra (Trickey és Topping, 2007).

Tehát mondhatjuk, hogy a Filozófia Gyerekeknek egy sikeres program, megfontolásra érdemes bármely tanár számára bármely országban. De vajon mennyire megbízható? Mennyire állja meg a helyét a különböző osztályokban, különböző tanárokkal, különböző iskolákban, különböző szociális és gazdasági adottságok között a különböző országokban? A kutatási eredmények átvizsgálása azt mutatja, hogy nagyon megbízható (Trickey és Topping, 2004; García-Moriyon, 2005), de vajon a közzétett tanulmányok valóban jelzik-e azt, hogy mi fog történni az ön osztálytermében? Ez a felvetés elvezet bennünket a végrehajtás pontosságának kérdéséhez (programhoz való hűséghez). A Gorard és mások által végzett tanulmányban, néhány iskolában nem úgy hajtották végre a programot, ahogy meg volt beszélve. Nem meglepő módon, mivel nem voltak hűek a programhoz, nem is jutottak ugyanolyan pozitív eredményre, mint a többi iskolák. A Filozófia Gyerekeknek program csak akkor fog működni, ha megfelelően végzik. Ha valaki nem megfelelően hajtja végre és nem jut a várt eredményre, nem foghatja azt a programra.

Hivatkozások

- P. Adey and M. Shayer. Really raising standards: *Cognitive intervention and academic achievement*. 1994. London: Routledge.
- P. Cam. *20 thinking tools*. 2006. Camberwell, Australia: ACER Press.
- D. Di Masi and M. Santi. Learning democratic thinking: A curriculum to Philosophy for Children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 2016, vol. 48, issue 1, pp. 136-150.
- L. Dunlop, K. Compton, L. Clarke, and V. McKelvey-Martin. Exploring "the world around us" in a community of scientific enquiry. *Primary Science*, 2013, vol. 126, pp. 17-20.
- F. Fair et al. Socrates in the schools from Scotland to Texas: Repl- icating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2015, vol. 2, issue 1, pp. 18-37.
- R. Feuerstein et al. *Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability*. 1980. Baltimore, MD: University Park Press.
- F. Garcia-Moriyon, I. Robollo, and R. Colom. Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking*, 2005, vol. 17, issue 4, pp. 14-22.
- M. Giménez-Dasí, L. Quintanilla, V. Ojeda, and B. Lucas-Molina. Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants and Young Children*, 2017, vol. 30 issue 1, pp. 3-16.
- D. Goleman. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. 1996. London: Bloomsbury Publishing.
- D. Goleman. *Working with emotional intelligence*. 1999. London: Bloomsbury Publishing.
- S. Gorard, N. Siddiqui, and B. H. See. Can Philosophy for Children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, February 2017, vol. 51, issue 1, pp. 5-22.
- S. Lennon. Questioning for controversial and critical thinking dia- logues in the social studies classroom. *Issues in Teacher Education*, 2017, vol. 26, issue 1, pp. 3-16.
- M. Lipman, A. M. Sharp, and F. Oscanyon, *Philosophy in the classroom*. 1980. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- C. McGuinness. *From thinking skills to thinking classrooms*. 1999. Lon- don: Department for Education and Employment.
- J. Piaget and B. Inhelder. *The psychology of the child*. 1969. New York, NY: Basic Books.
- A. Rahdar, A. Pourghaz, and A. Marziyeh. The impact of teaching Philosophy for Children on critical

openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11, issue 3, pp. 539-556.

A. Reznitskaya, M. Glina, B. Carolan, O. Michaud, J. Rogers, and L. Sequeira. Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 2012, vol. 37, issue 4, pp. 288-306.

R. Sutcliffe. Is teaching philosophy a high road to cognitive enhancement? *Educational and Child Psychology*, 2003, vol. 20, issue 2, pp. 65–79.

K. J. Topping and S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 2007a, issue 77, pp. 271–288.

K. J. Topping and S. Trickey. Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2007b, vol. 2, issue 2, pp. 73-84.

K. J. Topping and S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at two-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 2007c, vol. 77, pp. 781–796.

K. J. Topping, S. Trickey, and P. Cleghorn. *A teacher's guide to Philosophy for Children*. 2019. New York & London: Routledge. Resources website freely available: www.routledge.com/9781138393264

S. Trickey and K. J. Topping. Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 2004, vol. 19, issue 3, pp. 363-378.

S. Trickey and K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11-12 years. *School Psychology International*. 2006, vol. 27, issue 5, pp. 599-614.

S. Trickey and K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years. *Thinking*, 2007, vol. 18, issue 3, pp. 23-34.

S. Vosoughi, D. Roy, and S. Aral. The spread of true and false news online. *Science*, 2018, vol. 359, issue 6380, pp. 1146–1151.

L. S. Vygotsky. *Thought and language*. 1962. Cambridge, MA: MIT Press.

P. Worley. Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*, 2018, vol. 5, issue 1, pp. 76-91. <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/1486/939>.

A szerzőkről

Keith J Topping - Professor of Educational and Social Research, School of Education, University of Dundee, Skócia.

Steven Trickey - Scholar in Residence, School of Education, American University, Washington DC, USA.

Paul Cleghorn - Educational Consultant, Aude Education Consultancy, Skócia.

**Egy olyan világ,
ahol minden egyes ember
számára biztosított
a minőségi oktatás és az
élethosszon át való
tanulás lehetősége.**

Az IBE víziója

(IBE - Nemzetközi Oktatási Hivatal, az UNESCO intézménye)